

"Lo niño" y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad?

Fernández, Ana María

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

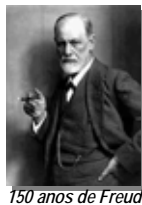
Fernández, A. M. (2006). "Lo niño" y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad? *ETD - Educação Temática Digital*, 8(esp.), 20-48. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73951>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

**“LO NIÑO “ Y EL PSICOANÁLISIS: ¿POSIBILIDAD O IMPOSIBILIDAD?¹****Ana María Fernández****RESUMÉN**

En este trabajo reflexionamos sobre el surgimiento del concepto “niño” a partir de la modernidad, los primeros planteos respecto del psicoanálisis de niños y las relaciones que se establecieron con la pedagogía en el interior del psicoanálisis.

Desde los inicios, con Anna Freud y Melanie Klein, las curas con niños dieron lugar a dos dispositivos psicoanalíticos diferentes: una nueva forma de la pedagogía o la exploración del funcionamiento psíquico. Posteriormente, desde Lacan “lo niño” entendido como “el niño”, en tanto que sujeto en relación a un discurso familiar, y “lo infantil”, en tanto irrupción de algo del orden de lo subjetivo posibilitará un abordaje diferente.

PALABRAS-CLAVE

Niño; Psicoanálisis; Pedagogía

“THE CHILDREN” AND PSYCHO-ANALYSIS: POSSIBLE OR IMPOSSIBLE?**ABSTRACT**

In this paper we reflex about the start of the concept “children” from the beginning of modernity, the first approaches referring to the psycho-analysis of children and the relationships that were established with the pedagogy. From the beginning with Anna Freud and Melanie Klein, the cures with children caused the creation of two different psycho-analysis: a new pedagogy or the exploration of the psychic functions. Then, since Lacan “the children” will allowed a different treatment.

KEYWORDS

Children, Psycho-analysis, Pedagogy

¹ Este trabajo se inscribe dentro de la Línea de Investigación “Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad”, dirigido por el Prof. Luis Behares, (Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelAR) y, en particular, dentro del subprograma “Cuerpo y Enseñanza” que se lleva adelante en acuerdo con el Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física.

PRESENTACIÓN

La teoría y la práctica en psicoanálisis con niños² no están separadas del psicoanálisis y sin embargo se la ha nombrado desde una especificidad (“con niños” o “de niños”). Cabe entonces preguntarse sobre el porqué de dicha nominación: ¿Cómo surge esa necesidad de demarcar un territorio práctico y teórico en base a un aspecto cronológico? Es decir, a una condición que remite a algo del orden de lo fenoménico.

Sabemos que, desde sus inicios, las curas realizadas a niños estuvieron marcadas por una relación muy estrecha con la educación (más específicamente con la pedagogía), la medicina (pediatría), la psiquiatría (paidopsiquiatría) y la psicología (psicología infantil, del desarrollo, etc.); y que, además, la función de analizar a los niños estuvo a cargo, en primera instancia, de las mujeres; esa función “educativa” les permitió ocupar un lugar en el movimiento freudiano.

Entendemos que ese modo de relación entre el niño y el psicoanálisis deriva de una historia que comienza en la modernidad con el surgimiento del concepto “niño”. Es más, el psicoanálisis no ha podido escapar de la determinación que el discurso moderno produjo con la condición de “lo niño”.

Desde los orígenes hasta hoy, el psicoanálisis de niños se ha debatido en corrientes y posiciones a veces muy extremas, con la acentuación de, por ejemplo, el genetismo, el estructuralismo, el mundo interno o el mundo externo.... De hecho, cada escuela o posición tiene sus propios criterios acerca de la teoría y la práctica en las curas con niños. Es más, no hay coincidencias entre los criterios de Anna Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott, Françoise Dolto o Maud Mannoni, por nombrar a los más destacados en dichas prácticas.

La expresión “lo niño” (construida con un artículo neutro y un sustantivo, en primera instancia gramaticalmente no aceptada en español) hace referencia a una condición que ha sido conflictiva en los planteos del psicoanálisis. Que dicha condición remita al orden de lo fenoménico resulta muy cara al psicoanálisis y, en cierta medida, a las derivaciones que éste produce en la enseñanza. Como veremos, aquello que hay de

² Como afirma rotundamente Marie-Claude Thomas “No hay psicoanálisis de niños”. A partir de Melanie Klein la práctica con niños es la misma que con los adultos. La diferencia con respecto al análisis con adultos es el material comprometido en la partida analítica: el juego. (Declaración en entrevista con SAUVAL, 2004).

“lo niño”, desde Freud y muy fuertemente desde Lacan, es algo del orden de lo subjetivo o más bien de una irrupción subjetiva, sea cual sea la edad del sujeto.

EL NIÑO MODERNO

Me parece que la apuesta, el desafío que debe poner de relieve cualquier historia del pensamiento, es precisamente captar el momento en que un fenómeno cultural, de una amplitud determinada, puede constituir un efecto, en la historia del pensamiento, **un momento decisivo en el cual se compromete incluso nuestro modo de ser de sujetos modernos.** (del Seminario “La Hermenéutica del Sujeto de 1981-2, FOUCAULT, 2002, p 82-26).³

Podemos comenzar con la siguiente pregunta: ¿a partir de qué momento histórico se comienza a plantear las diferencias entre el niño y el adulto?; es decir, ¿cuándo es posible encontrar conceptos nominales relacionados con el concepto de desarrollo?; esto es: ¿cuándo el fenómeno adquiere *episteme* propia y se empieza a conceptualizar la “cosa” que antes no se veía? Sabemos que la Psicología Académica (o científica) fue la disciplina que se apropió del concepto de *desarrollo* a fines del Siglo XIX y principios del XX a partir de un discurso: el de la *modernidad*.⁴

Partimos de situar la modernidad con Descartes (en el sentido de un emergente teórico de un momento histórico que produce un discurso que hace un lazo social).⁵ Los planteos cartesianos afectan a la constitución de las ciencias humanas y por lo tanto afectan a la formulación de un lugar para “lo psicológico” y para “lo educativo”. La teoría de Descartes obliga a una teoría psicológica en dos parámetros concretos: por un lado, en *Meditaciones metafísicas de 1641*, (DESCARTES, 1988) la distinción *mente/cuerpo* da cuenta de una dicotomía (o presentación diádica) que es fundadora de una antropología, de una psicología, de una filosofía del hombre moderno. Hay un lugar para la mente que no es necesariamente del orden del cuerpo, que es del orden de la *razón*, de una determinación muy diferente a cualquier experiencia, es decir: *innata*. El

³ Todos los resaltados en “negrita” de las citas son nuestros.

⁴ En este trabajo estamos excluyendo los planteos provenientes del mundo antiguo y de los latinos, dado que ameritarían una exposición por sí misma. Sobre esta temática Cf. Behares, 2005a y Fernández 2005 y 2006.

cuerpo es el lugar de la experiencia y la mente es el lugar de la dotación racional. A partir de su máxima “*cogito, ergo sum*” Descartes funda una psicología⁶. Por otro lado, en *El discurso del Método* de 1637 (DESCARTES, 1980), a través de la *duda metódica*, establece una teoría y una filosofía del hombre moderno: la duda implica que “nada es como es”, “nada puede ser dicho como se supone que es”. Desde este planteo filosófico se comienza a ubicar la cuestión del *saber* como atributo del hombre; la razón como del orden de lo subjetivo y diferente al cuerpo (*esencia y existencia*); el surgimiento de la *ciencia moderna* y el *sujeto* o determinado modo de concebir la *subjetividad* se dan en el mismo momento; el concepto moderno de *historia* deviene a partir de la duda metódica que posibilita una dimensión histórica del pensamiento.

Siguiendo a Figueiredo (1991) podemos decir que, en la modernidad, se produce los *procesos de sujetamiento y subjetividad*. Los dos refieren a un proceso antropológico que se operó en la modernidad; es decir, un proceso psicológico que opera en cultura. El sujeto es efecto de una estructura legal. La sociedad moderna tiene como uno de sus pilares el Derecho, el establecimiento de las leyes que determinan derechos y deberes. Vale decir, se tendió a regular un modo de enlace entre los hombres, vale decir, cómo debe ser una persona para vivir en la sociedad. A partir de allí, todo aquello que queda fuera de la norma recibe el nombre de *salvaje*, en oposición a los *civilizados* (los sujetos sujetados por la cultura).⁷ De esta manera se caracterizó aquello que queda afuera y aquello que queda adentro de la estructura. Hay ahí una noción de estructura jurídica, social y lingüística. Así, se delimita un sujeto sujetado por la norma, la moral y los valores. A ese espacio no era posible no conferirle alguna profundidad. La “interioridad” constituye aquello que se opone al sujetamiento con la noción de subjetividad o *subjetivo*. El sujeto queda dividido entre el sujeto sujetado (que contiene la ley, la estructura) y el sujeto que tiene una profundidad, una interioridad.

Los trabajos de Philippe Ariés (1986, 1987), Marc Bloch (1987), Élisabeth Badinter (1981) y de Michel Foucault (2000), entre otros, nos enseñan que el lugar del niño en la familia ha variado en el tiempo, según las sociedades y, sobre todo, se ha

⁵ La modernidad constituyó una transformación de la sociedad, de la cultura occidental, de los modos de producción, en los aspectos económicos, en el trabajo, en la conformación de los conglomerados humanos.

⁶ Es evidente que esa no fue la propuesta inicial de Descartes, ésta es una lectura que realizamos a posteriori.

modificado sustancialmente desde el siglo XIX. Es en ese tiempo que terminó de imponer una visión rousseauiana de la infancia y el niño se convirtió en un “objeto” de apego que se acrecentó con los “progresos” de la medicina y la escuela en las sociedades industriales.

En particular, las investigaciones de Marc Bloch (1987) y Philippe Ariés (1986, 1987) ponen al niño en relación con los diferentes momentos históricos. La entidad “niño” que se nos presenta hoy como algo dado, desde lo obvio, no siempre consiguió tener ese lugar. Como indica M-C Thomas

Se cree que niño viene naturalmente en el psicoanálisis. Es una construcción del siglo XVII que vino con la educación, con la instalación del capitalismo, y al fin del siglo XIX con la psicología experimental, luego con el conductismo y ahora paralelamente, con la psicología psicoanalítica. (Declaración en entrevista con SOUVAL, 2004).

Entonces, se hace necesario un rastreo que nos permita tener una posición crítica respecto de ciertos enunciados provenientes de los discursos médicos y pedagógicos con las que nuestra cultura construyó su idea de niño y de las relaciones de éste con los padres y con las instituciones. Según Ariés en la edad media no había una conciencia que diferenciara al niño del joven y del adulto. El sentimiento de la infancia no existía y no podía representarse al niño. De hecho, “(...) la infancia se reducía al período de mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma”. (ARIÉS, 1987, p. 18).

En cuanto un sujeto se valía por sí mismo compartía los trabajos con los adultos y pasaba a ser “un hombre joven”. Su pertenencia a la familia era breve y el aprendizaje se hacía fuera de ésta. Es recién en el siglo XVI cuando surge un sentimiento hacia el niño que Ariés denomina “mimoseo”. Si bien podía existir el amor entre los miembros de la familia, éste no era necesario para la existencia ni el equilibrio familiar. La función fundamental de la familia no consistía en el afecto, sino que su función era la de la conservación de los bienes. A fines del S XVII y principios del XVIII la familia se retira de la vida colectiva y se refugia en una casa más definida, más preparada para la “intimidad”. En dicho espacio se desarrolla un sentimiento nuevo entre los miembros de la familia, sobre todo entre la madre y el hijo. Con el surgimiento de la Escuela en el

⁷ Estos pares antitéticos fueron establecidos fuertemente en la Ilustración.

siglo XVII se separa nuevamente al niño de la familia. Los padres ya no se interesan únicamente por los bienes o el honor sino que también comienza un fuerte interés por la educación. De este modo, la familia se organiza en torno al niño que pierde el anonimato. Como señala Ariés, no “tiene nada de extraordinario que esta revolución escolar y sentimental se acompañe a la larga de un maltusianismo demográfico... a partir del siglo XVIII” (ARIÉS, 1987, p. 12).

Es de todos sabido que este es el momento en que Juan Amós Comenio (1922) con su *Didáctica Magna* de 1632 inaugura la *Didáctica moderna* que surge en el contexto europeo, de naturaleza instrumental (tecnológica) y en una relación de transparencia entre los sujetos (se propone: “enseñar todo a todos”⁸). Así, la *enseñanza moderna* regida por la tecnología⁹, en el sentido del control, de la administración de lo subjetivo, se opone a la *enseñanza antigua* que se centra en el Saber y el Sujeto en relación con el amor¹⁰.

El interés psicológico y moral por el niño ya no se expresa por el entretenimiento, sino que surge el “enigma”¹¹ sobre la infancia. La propuesta será conocer la psicología infantil para educarla mejor, para convertir a los niños en hombres razonables y adaptados a la cultura. Según Ariés este nuevo sentimiento ha inspirado a la educación hasta el siglo XX sin hacer distinciones entre burguesía, pueblo, ciudad o campo. Señala:

El primer sentimiento de la infancia –el mimoseo- apareció en el ámbito familiar, en el círculo de los niños. El segundo, por el contrario, procedía de una fuente exterior a la familia: los eclesiásticos o de los legistas, escasos hasta el siglo XVI, y de los numerosos moralistas durante el siglo XVII, preocupados por fomentar costumbres civilizadas y razonables. Estas personas se volvieron sensibles al problema antaño descuidado, de la infancia, pero se negaban a considerar a esos niños como juguetes encantadores, pues veían en ellos a frágiles criaturas de Dios que había,

⁸ Más específicamente el texto reza: “Didáctica Magna. Que expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas. O sea, modo cierto y exquisito para todas las comunidades, plazas y aldeas de cualquier reino cristiano, de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser informada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura. Con brevedad, agrado y solidez.” (COMENIO, 1922: 5).

⁹ Al respecto ver: Behares, 2005b y Bordoli, 2004.

¹⁰ Para un estudio más detallado, Cf. Behares, 2005a y Fernández, 2005 y 2006.

¹¹ Dicho enigma no es otro que el de la constitución del sujeto. Es decir, saber cómo se constituye un sujeto. Freud en textos de 1905 y 1908 respectivamente (FREUD 1976a y 1976b) nos enseña también sobre los enigmas de sexualidad infantiles, a los que califica de “teorías” y de “investigación”.

simultaneamente, que proteger y tornar juiciosas (...) **Todo lo que concierne al niño y a la familia se ha convertido en algo tan serio como digno de atención.** El niño ha conquistado un puesto central en la familia, la cual se interesa no sólo por su porvenir, su futuro en la sociedad, sino también su presencia y su mera existencia. (ARIÉS, 1987, ps. 186-187).

A fines del Siglo XIX y principios del XX comienza a surgir la Psicología experimental con el objetivo de hacer de la psicología una ciencia según el modelo positivista. A partir de entonces las teorías pedagógicas se apoyaron en los estudios psicológicos que le prestaron una noción de sujeto y de conocimiento, y por lo tanto un “modo de aprendizaje”. De una manera sintética es posible señalar que la *Denkpsychologie* (psicología del pensamiento, hoy nombrada como psicología cognitiva) tiende a un *ideal de desarrollo* y se funda con una idea central (que proviene de una posible lectura de Descartes) que afirma que hay unidad psíquica, hay un lugar de control mental, psíquico, volitivo, cognitivo, que conforma una unidad. Todo lo que no es Uno es Alter. A partir del postulado central cartesiano “*cogito, ergo sum*” que Descartes formuló en 1641 (DESCARTES, 1980) cada una de las psicologías recorta algún elemento para su teoría y realiza su formulación.

No obstante, también a fines del siglo XIX y principios del XX, surge otro discurso que se contrapone a la psicología: el psicoanálisis. A diferencia del anterior, plantea que no hay unidad psíquica. A partir de Freud, el sujeto del psicoanálisis es un sujeto dividido, al menos entre la conciencia y el inconsciente. Entonces, a partir de dicho postulado: ¿qué relaciones se establecen, en el interior del psicoanálisis, respecto de “lo educativo”?

LOS INICIOS DEL PSICOANÁLISIS DE NIÑOS: DOS DISPOSITIVOS

Como señala Roudinesco (1998), es posible pensar que el psicoanálisis con niños sea heredero del Siglo de las Luces. Como sabemos, fue Jean-Marc-Gaspar Itard, admirador de Philippe Pinel, quien realizó, a principios de 1800, la primera descripción de un tratamiento aplicado a un niño: Victor de Aveyron. El caso de este “niño salvaje”

sería considerado (a posteriori) el prototipo de una cura de psicosis infantil o de autismo.¹² Como señala Lane:

(...) **hay un camino directo que lleva desde el pensamiento de Condillac hasta la estrategia educativa de Itard**, además de los rodeos a través de Pinel, por un lado, y a través de Epée y Sicard por otro. La educación del niño salvaje iba a contribuir a una verificación experimental de la teoría epistemológica de Condillac; el niño iba a representar el **desarrollo psicológico** del entendimiento humano tal y como Condillac lo preveía. (LANE, 1984, 76, p. 97).

Es más, las controversias sobre Victor muestran las grandes líneas de la pedagogía desde Itard hasta Montessori. Los planteos médico-pedagógicos de Itard dieron lugar a debates en las teorías y técnicas en educación, educación especial, en las teorías de adquisición del lenguaje, hasta las curas de niños psicóticos o autistas.¹³

Ahora bien, el psicoanálisis con niños tomó impulso a principios de siglo XX, cuando Freud, que había puesto de manifiesto el papel principal de la sexualidad en el niño en el destino humano, le propuso a Max Graf que analizara a su hijo Herbert Graf (Hans). En dicho historial, Freud había interpretado juegos, sueños y fantasías, pero fue al observar el juego (*del carretel o fort-da*) de su nieto de 18 meses cuando descubrió los mecanismos psíquicos de la actividad lúdica en un texto de 1920 (FREUD: 1976e). Comprendió que el niño no jugaba solamente a aquello que le resultaba placentero sino que también repetía al jugar situaciones dolorosas¹⁴. Partiendo de estos hallazgos, Melanie Klein (en adelante MK) y Anna Freud (en adelante AF), en Viena y, Sophie Morgenstern, en Francia, buscaron la forma de aplicar el psicoanálisis a niños y publicaron los primeros libros, presentando las curas. El Historial de Hans fue el punto de partida del psicoanálisis de niños y de una nueva psicología del niño, sus hallazgos abrieron el camino para buscar una técnica que hiciese posible aplicar a niños el método psicoanalítico. Pero fue recién con AF y MK que se puede hablar de una técnica de análisis de niños. Desde el inicio ambas presentan diferencias, sobre todo en el enfoque de la *transferencia*, que implicaban divergencias teóricas sobre conceptos como el de la

¹² Capturado en el bosque, a los 12 años, Victor fue llevado a la Institución de Sordomudos de París. Este caso dio lugar a numerosos comentarios (incluso fue llevado a la pantalla por Francois Truffaut).

¹³ Al respecto Cf. Banks-Leite y de Souza (2000) y Lajonquière (2000).

¹⁴ Si bien el juego había sido estudiado por psicólogos, filósofos, pedagogos, éstos señalaban aspectos parciales o describían el fenómeno sin considerar la dimensión inconsciente.

formación del yo y del *superyó*, del *complejo de Edipo* y la *relación de objeto*. Surgen así dos escuelas de Psicoanálisis de niños¹⁵.

ANNA FREUD: ¿PSICOANÁLISIS O UNA TEORÍA DEL DESARROLLO?

Como no estaba previsto que estudiara medicina ni fuera a la universidad se convirtió en maestra. Su primer contacto con el movimiento psicoanalítico se produjo en 1913, en oportunidad de un viaje a Londres en donde se encontró, en el círculo de las relaciones de su padre, con Ernest Jones. Entró en el movimiento psicoanalítico a través del psicoanálisis de niños en 1922, cuando presenta ante la Sociedad Psicoanalítica de Viena un primer trabajo titulado “La relación entre fantasías de flagelación y un sueño diurno”. La aparición de su biografía *Anna Freud* por Elisabeth Yough-Bruehl (1991) dio a conocer que la paciente en cuestión era ella misma. A falta de paciente decide tomar su propio caso para lograr ingresar en la Asociación. Empieza a trabajar seis meses más tarde; por ese entonces se analizaba con Freud. Su caso había sido trabajado en “Pegan a un niño” de 1919 por el propio Freud (1976d). El texto de Anna fue publicado en 1923 en el *International Journal of Psychoanalysis*, Vol. 4. (Se encuentra también una publicación en español en la Revista *Colección Diva* No. 9, marzo de 1999). A cinco años de su ingreso en la Asociación se publicó en 1927 su obra *El tratamiento psicoanalítico de niños* (1951). Paralelamente asumió la edición de las obras de su padre. En 1925 fue elegida directora del nuevo Instituto de Psicoanálisis de Viena que acababa de abrirse. Así comenzó a asumir las responsabilidades institucionales que iban a hacer de ella la gran representante de la ortodoxia vienesa. En esa época MK, su rival, emprendía la gran reestructuración teórica de la obra freudiana. Anna y Melanie fueron representantes de dos corrientes divergentes en el seno de la International (IPA) y nunca llegaron a un acuerdo.

En su libro “Psicoanálisis del niño” de 1927 estudia los alcances y límites del análisis y sus dificultades. Sostiene que la situación del niño frente al tratamiento analítico es diferente a la del adulto: no tiene conciencia de enfermedad ni deseo de curarse, no viene al analista por libre decisión, no ofrece asociaciones verbales, faltando

¹⁵ Sobre la temática desarrollada en este punto y el siguiente consultar: Roudinesco, 1998; Roudinesco y Plön, 1997, Aberasturi, 1996.

de esa manera el instrumento fundamental del análisis con adultos. Esto la lleva a buscar un método que permita adaptar la técnica creada por Freud y a aplicarla a pacientes de poca edad. Utiliza la interpretación de los sueños, sueños diurnos y dibujos, haciendo restricciones a la utilidad del juego como elemento para el análisis. Para ella el juego es sólo una actividad auxiliar. Introduce en su teoría del *desarrollo libidinal* y *yoico* la idea de una potencialidad, que llevaría al individuo a la salud entendida como logro de una *vida genital* y de la *constancia objetal*; hay una promesa de desarrollo normal, un niño sano, tendencias innatas al equilibrio, una vida instintiva pautada. Existe un progresivo crecimiento desde la inmadurez a la madurez sobre líneas congénitas predeterminadas. En su obra es muy importante la idea de desarrollo y una preocupación por la prevención de la salud mental. Todo esto abre el campo hacia la educación, la crianza y la pediatría. Caracteriza una serie de fenómenos intermedios entre la neurosis y la salud, categoriza desórdenes infantiles y perturbaciones como trastornos en el desarrollo: demoras, trabas, fracasos, inhibiciones, regresiones normales y patológicas en el proceso del desarrollo. Realiza un perfil diagnóstico detallado, una semiología del yo y del superyó, de la libido, de la agresión. El tratamiento se realiza en base a un contrato que sostiene principalmente el analista y se propone como *ideal del yo* y normativiza al niño. El final de análisis con niños consiste en la adaptación que el individuo y el ambiente tienen en potencia.

Considera que los niños no tienen capacidad de transferencia y por lo tanto es necesaria una labor previa no analítica, cuya finalidad es prepararlos para el trabajo analítico, dándoles conciencia de enfermedad, infundiéndoles confianza en el análisis y en el analista y creando una transferencia positiva que haga interior la decisión exterior de analizarse. Su única preocupación en cada caso es crear un *vínculo fuerte y positivo* para la continuación del tratamiento. Para ella en el niño no puede hablarse de neurosis de transferencia, aunque se establece entre él y el analista una relación en la cual se expresan muchas de las situaciones vividas con sus propios padres. Considera que

(...) el pequeño paciente no está dispuesto, como lo está el adulto, a reeditar sus vinculaciones amorosas porque, por así decirlo, no ha agotado la vieja edición. Sus primitivos objetos amorosos, los padres, todavía existen en la realidad y no sólo en la fantasía, como en el neurótico adulto; el niño mantiene con ellos todas las relaciones de la vida cotidiana y experimenta todas las vivencias reales de la satisfacción y el desengaño. El analista presenta un nuevo personaje en esta situación y con toda probabilidad repartirá con los padres el amor o el odio del niño. Pero éste no se siente

compelido a colocarlo inmediatamente en lugar de los padres, pues en comparación con estos objetos primitivos no le ofrece todas aquellas ventajas que encuentra el adulto cuando puede trocar sus objetos fantásticos por una persona real. (A. FREUD, 1951, p. 27).

Para ella el niño no transforma su antigua neurosis en una neurosis de transferencia y trata de explicar esta imposibilidad en la estructura del niño y en el análisis mismo. Dice:

Las finalidades **pedagógicas** (...) se combinan con las analíticas, hacen que el niño sepa muy bien qué considera conveniente o inconveniente el analista, qué aprueba o desaprueba (...) A pesar de todos sus impulsos cariñosos y hostiles contra el analista, sigue desplegando sus reacciones anormales donde ya lo ha venido haciendo: en el ambiente familiar. (A. FREUD, 1951, ps. 71-72).

Llega a la conclusión de que sólo aislando al niño de su medio familiar podría conseguirse esa neurosis de transferencia indispensable para la repetición de los síntomas y su curación, pero que esto traería el riesgo de que el niño luego no pudiese adaptarse a su hogar, o que volviendo a él se repitiesen los síntomas. La necesidad de conferirle un *rol pedagógico* al psicoanálisis y su concepción de la transferencia se funda en lo que ella considera la diferencia fundamental entre el análisis de niño y el de adultos, y que surge de la inmadurez del superyó infantil:

En el adulto el superyó ha alcanzado ya su independencia y no es accesible a los influjos del mundo exterior (...) En el niño, en cambio, aún se encuentra al servicio de sus inspiradores –los pares y educadores– ajustándose a sus exigencias y siguiendo todas las fluctuaciones de la relación con la persona amada y todos los cambios de sus propias opiniones. (A. FREUD, 1951, p. 120).

Dice:

(...) la labor a realizar en el superyó infantil es doble: analítica, en la desintegración histérica llevada desde el interior, en la medida en que el superyó ya ha alcanzado su independencia; pero también **pedagógica**, influyendo desde el exterior, modificando la relación con los educadores, creando nuevas impresiones y revisando las exigencias que el mundo exterior impone al niño. (A. FREUD, 1951, p. 120).

Justifica la labor educadora del analista: el analista debe tener conocimientos pedagógicos teóricos y prácticos y

(...) si las circunstancias lo hiciesen necesario asumir las **funciones de educador** durante todo el curso del análisis. (A. FREUD, 1951, p. 126).

El éxito pedagógico dependerá de la vinculación afectiva del educando con el educador. El estudio de los mecanismos de defensa que realiza en su libro *El yo y los*

mecanismos de defesa de 1949 marca la segunda época de la obra de AF. Si bien sigue considerando que el niño no puede asociar libremente, agrega que

(...) los sueños y los ensueños del niño, la fantasía manifiesta en el juego, dibujos, etc., revelan los impulsos del ello sin disfraces y de un modo más accesible que en los adultos”. (A. FREUD, 1980: 56).

Melanie Klein: entre el genio y las controversias.

MK dio origen a una de las grandes corrientes del freudismo (el kleinismo); transformó profundamente la doctrina clásica, creó el psicoanálisis de niños y una nueva técnica de la cura. En 1919 fue miembro de la Sociedad Psicoanalítica de Budapest, allí conoció a Karl Abraham (con quien, en 1924, emprende el análisis) de quien tomará ideas para desarrollar la organización del desarrollo sexual. Impulsada por Ferenczi presentó su primer estudio de un caso, dedicado al análisis de un niño de 5 años, que en realidad era su propio hijo Erich (caso Fritz). Viaja a Viena para leer una comunicación sobre el psicoanálisis de niños, enfrentó a AF, a partir de allí, se abrió el debate sobre el psicoanálisis de niños: una forma nueva y mejorada de la pedagogía (posición de AF) o el lugar de la exploración psicoanalítica del funcionamiento psíquico desde el nacimiento (posición de MK). Deja Berlín en 1926 y se instala en Inglaterra; esto marcó de hecho las hostilidades entre la escuela vienesa y la escuela inglesa. En 1927 presentó “*Los estadios precoces del conflicto edípico*” en el cual expone los desacuerdos con Freud sobre la ubicación en el tiempo del complejo de Edipo, el desarrollo psicosexual y los elementos constitutivos. En enero de 1929 tomó en análisis a un niño de cuatro años, hijo de uno de sus colegas de la Sociedad Británica de Psicoanálisis (BPS), al cual denominó Dick¹⁶. En 1932 publicó su primera obra importante *El psicoanálisis de niños* (KLEIN, 1971) en el cual expuso el armazón de sus futuros desarrollos teóricos, sobre todo el concepto de posición (*esquizoparanoide y depresiva*) así como su concepción ampliada de la *pulsión de muerte*. En 1955 en el Congreso de la IPA en Ginebra presentó “Un estudio sobre la envidia y la gratitud”, que derivará en 1957 su libro

¹⁶ “Este caso ha suscitado numerosos comentarios hasta hoy, se trata de “(...) un niño que ahora sería llamado autista, analizado por Melanie Klein en 1929, del cual dio cuenta en ‘La importancia de la formación del símbolo en el desarrollo del yo’, caso releído por Lacan en 1954 durante su *Seminario Los escritos técnicos de Freud*; y por el cual tuvo que modificar su concepto de estadio del espejo con el

Envidia y Gratitud (KLEIN, 1987), en el cual desarrolló el concepto de *envidia* articulado con la extensión de la pulsión de muerte, que para ella tenía un fundamento constitucional. Estableció, de esta manera, el vínculo con su maestro Karl Abraham y puso en marcha nuevas controversias, que la llevan a la ruptura con Winnicott y Paula Heimann.

Su libro *Psicoanálisis del niño* (KEIN, 1971) se basa en la utilización del juego y continúa las investigaciones de Freud. Piensa que el niño al jugar vence realidades dolorosas y domina miedos instintivos, proyectándolos hacia el exterior en los juguetes, mecanismo que es posible porque muy tempranamente tiene la capacidad de simbolizar. En la obra de MK no es posible imaginarse el nacimiento a partir de una *tabula rasa* acognoscitiva, aconflictiva, sobre la cual se irán inscribiendo las distintas experiencias. El conflicto y la angustia son inherentes al ser humano. El yo emerge en el medio del conflicto entre las pulsiones de vida y de muerte. El ser humano nace en una situación de alto riesgo, herido desde el inicio, tiene que hacer frente a la angustia de aniquilamiento. Así, surgen las primeras *escisiones* como intento de organización primitiva de la vida mental, esto mitiga la angustia y será el inicio de un yo unificado. La *fantasía inconsciente* tiene un origen interno, constitucional, instintivo, que da cuenta de un apriorismo en MK: en el medio de la lucha pulsional, las defensas aparecen como categorías a priori, como una forma de organizar los datos empíricos. El *objeto* no se ofrece para ser percibido como objeto natural, para tener una representación interna de él, sino que, en primera instancia, surge para ser *proyectado*. Ese primer objeto, la madre, está allí para soportar esa proyección, si soporta el *odio* y devuelve *amor* inicia un proceso de *introyección* de objetos buenos. Hay un paso, del temor al dolor que se realiza a través de la *culpa*, que es vehiculizada por el amor. El dolor ya no se produce por el aniquilamiento personal, sino por el del otro, de ahí el *duelo*.

El ser humano juega para repetir, elaborar, simbolizar, despliega ese mundo fascinante de *imágenes* que, a través de las personificaciones, cobran vida. En los relatos de curas de MK aparecen figuras arquetípicas: el padre castrador, el brujo, la madre nutricia, el hada, la mujer fálica, demonios, dioses, que como patrimonio de la

esquema llamado del ‘ramo invertido’, esquema que no ha dicho su última palabra en cuanto a la cuestión del autismo y a la del signo, en el campo freudiano.” (M-C. THOMAS, 2006, p. 9).

humanidad están en los mitos, poemas, dibujos, cuentos, y que MK tiene el genio de traerlos al interior de la sesión. Jugar en la sesión es como el relato de un sueño. Los elementos básicos son la *transferencia*, concebida como inmediata, y la *interpretación*. Tenemos en ella un sujeto que produce una neurosis casi como una creación subjetiva. Considera que la capacidad de transferencia es espontánea en el niño y debe interpretarse desde el primer momento y el analista no debe tomar el papel de educador. Sostiene, apoyada en Freud y en sus estudios de la transferencia y el juego, que la ansiedad temprana del niño es muy intensa y pone en marcha un mecanismo de *compulsión a la repetición*. Desde sus primeros trabajos afirma que mediante el proceso de *simbolización* el niño consigue proyectar el amor en nuevos objetos y fuentes de gratificación. Más adelante, entiende que el niño distribuye sus angustias, y con el mecanismo de repetición las disminuye, alejándose de los objetos originarios peligrosos. Frente a los objetos, y mediante el mecanismo de *identificación proyectiva*, en la situación analítica la figura del analista pasará a portar los sentimientos de amor y odio.

Sobre las Grandes Controversias y las derivaciones en educación.

Las *Grandes Controversias* consistieron en un episodio del movimiento psicoanalítico inglés que se desarrolló en Londres entre noviembre de 1940 y febrero de 1941, en el cual se opusieron los freudianos de todas las tendencias reunidos en la Sociedad Británica (BPS). Desde 1926 la escuela vienesa y sobre todo los partidarios de AF se oponían a MK y su grupo, que representaban la corriente mayoritaria de la escuela inglesa. Los *annafreudianos*¹⁷ eran partidarios de la concepción ortodoxa: un freudismo clásico y una práctica del psicoanálisis de niños ligada a la pedagogía. Los llamados *kleinianos* eran artífices de una clínica nueva de las relaciones objetales. En ese contexto, las Grandes Controversias se iniciaron cuando los miembros de la comunidad psicoanalítica reunidos en la BPS tomaron conciencia de los cambios que

¹⁷ Esta corriente está representada por los diversos partidarios de Anna Freud después del período de las Grandes Controversias. Al igual que la Ego Psychology, a la que está próxima, dicha corriente se desarrolló en el interior de la IPA, esencialmente en Gran Bretaña y los Estados Unidos, donde los vieneses inmigrantes se esforzaron en defenderla.

tenían lugar en la teoría inglesa. Se impuso la necesidad de hacer estallar el conflicto teórico y clínico entre los diversos grupos. En consecuencia se creó un comité para examinar las cuestiones de la formación. Surgió otra tendencia definida como el *middle group*, que reunía a los clínicos de la segunda generación inglesas, como Winnicott que aceptaban el kleinismo y el freudismo pero se negaban a plegarse a un dogma. El grupo británico se organizó bajo el reconocimiento oficial de tres tendencias: el *anafreudismo*, el *kleinismo* y los *independientes* (ex *middle group*). En 1946 se firmó un compromiso que establecía dos tipos de formación: la mayoritaria, formada por los kleinianos y los independientes, y la minoritaria conformada por los annafreudianos.

Ahora bien, la resolución de dicha controversia acabó sosteniendo las dos teorías y prácticas y esto no dejó de presentar consecuencias en el psicoanálisis hasta hoy. AF y sus partidarios continuaron con la labor educativa en psicoanálisis que provenía de lo realizado ya en Viena. De hecho, AF creó en 1925 el *Kinderseminar* (Seminario de niños) donde se trataba de formar terapeutas capaces de aplicar los principios del psicoanálisis a la educación infantil. Posteriormente, junto a Eric Erikson, Peter Blos y Eva Rosenfeld crea una *Escuela Especial*. Dicha escuela estaba marcada por el estilo de Anna y la concepción de una pedagogía psicoanalítica. Como muestra Roudinesco:

Entre otras cosas, la escuela, aunque más tarde se lo haya negado, consistía en una experiencia progresista y elitista de la educación de hijos de padres en análisis. (ROUDINESCO, 1998, p. 355).

Mientras que MK creó una nueva práctica del análisis de niños, AF consideraba que el niño era demasiado frágil para someterlo a un verdadero análisis (exploración del inconsciente) y sostenía el principio de la cura bajo la responsabilidad de la familia y los padres y, más general, bajo la tutela de las instituciones educativas. En este ámbito, el enfoque analítico debía integrarse a la acción educativa. La debilidad de dicha doctrina provenía de la falta de reflexión sobre los vínculos entre el niño y la madre. A los ojos de Anna, sólo contaba la relación con el padre. De allí la prevalencia acordada a la *pedagogía del yo*. En 1937, gracias a Edith Jackson (quien viajó a Viena a analizarse con Freud) abrió un pensionado para niños pobres, al cual dio el nombre de *Jackson Nursery*. La experiencia se inspiraba en la de María Montessori¹⁸. Obligada a emigrar

¹⁸ Médica y pedagoga italiana, heredera de la tradición de las Luces, Montessori aplica sus métodos educativos de jardín de infantes en 1906, en los barrios populares de Roma. Allí fundó la *Casa dei*

con toda la familia a Londres en 1939 y acompañada por muchos vieneses que luego emigraron a USA, comienza a trabajar allí. Desde hacía tiempo en la BPS prevalecían las tesis kleinianas, que habían transformado el freudismo clásico. En ese momento Anna acababa de publicar su obra *El yo y los mecanismos de defensa* (....) opuesta a las investigaciones de la escuela inglesa. El conflicto era inevitable y se produjo después de la muerte de Freud¹⁹, con el desencadenamiento de las *Grandes Controversias* en 1941. Cercana a las posiciones de la *Ego Psychology*, AF retomó la noción de defensa para convertirla en el pivote de una concepción del psicoanálisis ya no centrada en el ello sino en la adaptación posible del yo a la realidad. La obra tuvo un enorme éxito en los Estados Unidos y marcó el nacimiento del *annafreudismo*. En Londres prosiguió sus actividades a favor de la infancia, creando las *Hampstead Nurseries*. En 1952 fundó la *Hampstead Child Therapy Clinic*, un centro de terapia e investigación psicoanalítica, donde aplicó sus teorías en colaboración con los padres de los niños asistidos.

El conflicto entre AF y MK acerca del psicoanálisis con niños culminó entre otras cosas con el *middle group* que se convertiría en el grupo de los Independientes. Entre sus representantes se encuentra Donald Winnicott, que si bien era de formación kleiniana siempre se mantuvo a distancia. Con los años, los apaciguamientos en relación a los enfrentamientos si bien no eclipsaron las ideas de Klein, tuvieron como consecuencia el debilitamiento del rigor teórico, lo que favoreció el retorno de la psicología y la psico-sociología, muy extrañas a la conceptualización freudiana.

La *Ego Psychology* desarrolló junto con el *neofreudismo culturalista* - Karen Horney, Abram Kardiner, etc.-, el *annafreudismo*, la *Escuela de Chicago* - Franz Alexander -, y después la *Self Psychology*. Esta última, representada por inmigrantes como Rudol Loewenstein, Eric Erikson, David Rapaport y sobre todo Heinz Hartmann, es una de las corrientes de la historia del freudismo norteamericano y la gran representante de lo que se denomina *Escuela de Nueva York*. La *Ego Psychology* tiene en común con las otras corrientes norteamericanas el hecho de que se basa en la idea de una posible integración del hombre a una sociedad, a una comunidad, incluso, a una

Bambini. Su método que consistía en dejar al niño en libertad para que aprendiera por sí mismo y sin coacciones, dio origen a numerosas experiencias similares. Anna Freud se inició en la pedagogía en la escuela de Montessori de Viena, la *Haus des Kinder*, y aplicó en la Nursery dicho modelo.

¹⁹ Frente a esta disputa Freud sostuvo una postura en 1927 que consistió en decir que “la experiencia tendrá la última palabra”.

identidad sexual, a una etnia, etc. Apunta a la adaptación pragmática de todo sujeto a la sociedad ligada al ideal adaptativo norteamericano. De manera general el freudismo norteamericano privilegia el yo (ego), el self o el individuo, en detrimento del ello, el inconsciente y el sujeto. Se opone al psicoanálisis europeo proponiendo una ética pragmática del hombre, basada en la noción de profilaxis social o higiene mental. De allí un psicoanálisis medicalizado y asimilado a la psiquiatría, una especie de religión de la felicidad y la salud, contraria al malestar en la cultura. Esta corriente se desarrolló a partir de 1939 en el interior de la IPA, muy cercana a la doctrina de AF. Contrarios a los postulados freudianos, los partidarios de la Ego Psychology sostienen una posición que entiende que el yo se autonomiza (se convierte en un yo autónomo) al controlar las pulsiones primitivas, lo que le permite adquirir independencia frente a la realidad externa. Si el yo logra esa independencia, la *identificación* deja de ser un proceso inconsciente para convertirse en un comportamiento imitativo (es fácil advertir aquí las influencias del conductismo).

También la teoría de la sexualidad es objeto de una torsión: vertida en la *sublimación*²⁰, la libido asegura una desexualización de las pulsiones agresivas. Cuanto más fuerte es el yo más refuerza su quantum de energía neutralizada. En 1950 Heinz Hartman introdujo la distinción entre el yo (ego) y el sí-mismo (self) en el sentido de personalidad o persona propia. El término fue retomado por Winnicott, quien le añadió una referencia fenomenológica, y por Kohut, que hizo del self una instancia específica y la única capaz de explicar los trastornos narcisistas. De modo que la *Ego Psychology* soslaya la pulsión de muerte. El concepto de transferencia también sufre modificaciones puesto que en la cura el terapeuta del ego debe ocupar el lugar de ese yo “fuerte” al que el paciente quiere asemejarse para conquistar la autonomía del yo. En el plano técnico se privilegia el análisis de las resistencias en detrimento de la interpretación de los contenidos, de allí su vínculo con el annafreudismo. De este modo, la *Self Psychology* pasó a ser una función puramente empírica; se transformó en una nebulosa de contornos vagos en la que se encontraban mezclados los clínicos norteamericanos e ingleses dedicados a los trastornos narcisistas o de la personalidad, en los estados límites o de despersonalización, fueran ellos postkleinianos, annafreudianos, psiquiatras,

²⁰ Sobre este concepto y su importancia en el psicoanálisis y la educación, ver: Villalba, 2005.

pertenecientes a la IPA, etc. , nacido de los movimientos de la psicoterapia adaptativa, el cognitivismo, el organicismo y los diferentes comunitarismos.

DE MELANIE KLEIN A JACQUES LACAN: ¿UN DISPOSITIVO²¹ PSICOANALÍTICO?

Como ya hemos esbozado, MK fue una de las primeras analistas que marcó un cambio de posición, desde las expectativas pedagógicas que tendría el psicoanálisis, diferenciándolo de otras aplicaciones. Nos dice y sostiene hasta el final:

Los hallazgos del psicoanálisis han conducido a la creación de una nueva psicología del niño. Nos han enseñado que los niños, aún en los primeros años, no sólo experimentan impulsos sexuales y ansiedad, sino que sufren también grandes desilusiones. Ha desaparecido la creencia en el ‘paraíso de la infancia’ y la creencia en la asexualidad del niño. (KLEIN, 1971, p. 135).

Tal vez sean MK y Jacques Lacan quienes realizaron los aportes más importantes dentro del psicoanálisis al tronco común del freudismo, un cuerpo coherente de teoría que implica tanto una propuesta de modelos de funcionamiento psíquico como una técnica de ella derivada. Si bien entre ambos hay importantes discrepancias, no faltan las coincidencias. Como es ya sabido, entre MK y Lacan hubo un acercamiento y respeto mutuo, ambos compartían la pasión por el psicoanálisis²². Las referencias a MK en los Seminarios, Escritos y Conferencias de Lacan son abundantes. En este trabajo apenas haremos mención a algunos comentarios que refieren a las diferencias y coincidencias.

Tal vez el punto central a destacar es que, para ambos, la teoría y la práctica del psicoanálisis, más allá de lo fenoménico, es siempre psicoanálisis. La diferencia en la cura con un sujeto de corta edad y con el adulto es el material comprometido en la partida analítica: el juego, en tanto que consiste en una manera diferente de entrar en el lenguaje. Y éste no es un punto menor en ambas teorías. Lacan se apoyó en teorías

²¹ Entendiendo por dispositivo: “un discurso, una disposición que incluye la dirección de la cura, la teoría freudiana, obligaciones y la técnica. (SOUVAL, 2004).

²² En 1950 cuando Henry Ey organizaba el Congreso Mundial del Psiquiatría le solicitó a Lacan que intercediera para que MK asistiera (la presencia de MK resultaba importante dado que ella representaba el lado progresista del psicoanálisis, al contrario de Anna Freud y los Vieneses). En dicha oportunidad, MK le ofrece a Lacan su libro *El psicoanálisis de niños*, para que lo traduzca al francés, y si bien dicha empresa no se produjo, en 1959 cuando aparece la traducción en Francia, Lacan (1958-59) habla de ello en su *Seminario El deseo y su interpretación*.

filosóficas, epistemológicas, lingüísticas, de las que MK carecía. Sin embargo como muestra M/-C. Thomas se puede plantear continuidades:

(...) el sadismo de MK es análogo a la metonimia de Lacan y el masoquismo con la metáfora, hay que restablecer estas continuidades. Para Lacan los niños no han llegado a la metáfora, la metonimia está en la partida y es ella la que hace posible la metáfora. La manera erótica (en la transferencia) que tiene el niño de hablar es metonímica, es palabra por palabra. Es el sadismo de MK. (Declaración en entrevista con SOUVAL, 2004).

Debemos agregar otra continuidad: en 1938 en el trabajo sobre *La Familia* (LACAN, 1975) (trabajo que presenta consecuencias precisas para la concepción de la castración en Lacan) se funda, no en la diferencia de los sexos como en Freud, sino en “el cuerpo dividido en trozos” como Klein. Es decir, no se trata de una cuestión de “masculino y femenino”, sino que se funda en ese piso agrietado que es la noción de cuerpo dividido en trozos, la imagen del cuerpo dividido. Lacan rescatará de Klein el carácter específico del *fantasma* como objeto de trabajo analítico, la singularidad del inconsciente, su abordaje prioritario en la práctica clínica con niños como posibilidad de liberar de los ataques de la pulsión de muerte, definida por la operatividad de los objetos parciales.²³

Plantea, retomando a Klein que el inconsciente es el fracaso del amor, en el sentido de que el yo y el amor están siempre en riesgo frente a los embates de la pulsión de muerte, que opera como desintegrante de los objetos parciales. Sin embargo, despoja al inconsciente de contenidos dejándolo sometido al mero juego de significantes. MK propone un inconsciente a medio camino con una mitología biológica, un intento por reencarnar al inconsciente en los objetos corporales, lo cual la obliga a concebirlo actuando desde los orígenes. Lacan en 1953-54, en *Los escritos técnicos de Freud* (LACAN, 1995^a), para explicar el caso Dick²⁴ redefine el estadio del espejo con el esquema del ramo invertido (la matriz del esquema óptico). En 1956-57, de los informes de curas de Klein, toma el *penisneid*, el *falo*, como un *significante* polivalente que permite las ecuaciones *simbólicas* (LACAN, 1997). Como nos recuerda M.-C Thomas,

²³ La pulsión de muerte también es uno de los punto de mayor coincidencia.

²⁴ MK da cuenta de esa cura en “La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo” de 1929 (KLEIN 1971).

(...) el acceso a la realidad para MK era psicogenético, empirista y de un modo contra-fóbico. Hay un objeto que suscita mucha angustia que es el cuerpo de la madre y el niño para protegerse de esa angustia invierte en otro objeto, entonces contra-fóbico de ese objeto primero de donde surgía la angustia y le impedía asociar, es por eso que juega. Ese objeto de nuevo es fuente de angustia porque no deja de estar unido con el primer objeto y recuerda el cuerpo de la madre. Melanie Klein explicaba que el niño jugaba en el análisis porque estaba tan angustiado que no podía asociar libremente y pensaba que el juego era como el sueño o el fantasma. Para Melanie Klein hay un fantasma que se organiza de sesión a sesión a partir del juego. (Declaración en entrevista con SOUVAL, 2004).

Lacan presentará las diferencias entre ambos en 1954-55 con su tesis sobre la realidad en el *Seminario Las Psicosis* (LACAN, 1995c). Para MK la realidad es una extensión de una construcción fantasmática de defensa contra-fóbica, es una gran fantasía que calma. Para Lacan la realidad se funda en una concepción del lenguaje. Existe un punto de incompletud, un agujero de la represión originaria que enraiza la lengua, la mete en el cuerpo.

Ahora bien, ¿qué se desprende de la propuesta de Lacan respecto del niño y el trabajo analítico? Intentaremos señalar, brevemente, algunos aspectos respecto de “lo posible niño”.

Según Lacan, la elaboración de una teoría sobre la familia por parte de Freud estuvo basada en una disimetría. Dicha disimetría

(...) se comprobó desde las primeras investigaciones en lo referente a la situación de ambos sexos en relación con el Edipo. (LACAN, 1975, p. 49).

Entiende que, gracias al complejo de Edipo, se puede esclarecer la estructura de la familia. Por su parte, para Lacan,

La función de residuo que la familia conyugar sostiene (a la vez que mantiene) en la evolución de las sociedades, pone de relieve lo irreductible de una transmisión –que es de un orden bien distinto que el de la vida según las satisfacciones de las necesidades vitales- pero que es de una constitución subjetiva que implica la relación con un deseo que no sea anónimo. La función del padre y de la madre se juzgan de acuerdo con una lógica de esa clase. La de la madre, en tanto que sus cuidados están signados por un interés particularizado, así sea por la vía de sus propias carencias. La del padre, en tanto que su nombre es vector de una encarnación de la Ley en el deseo. (LACAN, 1969, p. 57).

La madre proporciona la articulación significativa a través del lenguaje y del *fort-da*, revela la función del *Bejahung* (afirmación). El padre es representante de los mandatos culturales derivados del tabú del incesto en la dinámica familiar. La función

paterna, entendida como la función representante de la ley, de los mandatos culturales, de corte, a través de la ley paterna, posibilita al niño el acceso a lo simbólico. Es más, Lacan en el Seminario 5 de los años 1957-58 (LACAN, 1996) dirá que, en el primer momento del Edipo, todo sucede como si el niño economizara una contingencia fundamental ligada a la problemática fálica: la dimensión de la castración. En este momento el niño se identifica con objeto del deseo de la madre (*falo*), el niño es un objeto de la madre y es la forma en que entra en la dialéctica simbólica del Otro, el **niño queda capturado por el discurso**. En un segundo momento será introducido en el registro de la castración por la intrusión de la dimensión paterna:

La experiencia nos muestra que el padre considerado como aquello que priva a la madre de ese objeto, especialmente del objeto fálico, de su deseo, representa un papel esencial en el transcurso del complejo de Edipo. (LACAN, 1996, ps 58-68).

Finalmente, el tercer momento, está marcado por la simbolización de la ley. Para Lacan, el niño es, sobre todo, **sujeto efecto del discurso particular de su propia historia**, vale decir, del **discurso de los padres**. Plantea en su Conferencia en Ginebra de 1975 que

Los padres modelan al sujeto en esa función que titulé como simbolismo. Lo que quiere decir, estrictamente, no que el niño sea el principio de un símbolo, sino que la manera en que le ha sido instalado un modo de hablar, no puede sino llevar la marca del modo bajo el cual lo aceptaron los padres. (LACAN, 1988, p. 124).

La cura en el análisis con niños sigue el curso a través de la operación del dispositivo mismo, vale decir, el juego del niño, en tanto que favorece la circulación del deseo como metonimia a través de su no reducción a la demanda, pero articulado en el despliegue de esta última. El análisis con niños implica el despliegue de la interrogación de su posición en la estructura, implica el desarrollo de una verdadera producción mítica. El niño, en lugar de relatar la escena de lo ocurrido, inventa una escena en la cual tramitará lo allí ocurrido. Esa escena será inventada con los elementos que tenga a su disposición, etc. (Ariel, 1990: 75).

Lacan, en relación con el *síntoma* y el *fantasma* plantea que

(...) cuando el síntoma que llega a dominar compete a la subjetividad de la madre. Esta vez, el niño está involucrado directamente como correlativo de un fantasma. (...) Cuando la distancia entre la identificación con el ideal del yo y la parte tomada del deseo de la madre no tiene mediación (la que asegura normalmente la función del

padre), el niño queda expuesto a todas las capturas fantasmáticas. Se convierte en 'el objeto' de la madre y su única función es entonces revelar la verdad de ese objeto. (LACAN, 1969, ps. 55-56).

De hecho, Lacan señala que,

El niño *realiza* la presencia del objeto *a* en el fantasma. (...) aliena en él todo acceso de la madre a su propia verdad, dándole cuerpo, existencia e incluso la exigencia de ser protegido. (LACAN, 1969, p. 56).

Así, el niño, con su cuerpo, satura la falta de la madre.

El síntoma en el niño -por estructura- aparece como respuesta a la problemática que el deseo del Otro produce. El problema es cómo significa el niño el deseo del Otro. (...) el síntoma del niño responde a lo que hay de sintomático en la estructura familiar, es representante de la verdad, puede representar a la verdad de la pareja parental. Implica una posición, un lugar, responder a una pregunta y a la verdad de la pareja familiar.” (LACAN, 1969, p. 56).

Dice esto en el sentido de que responder con un síntoma indica algo de la posición del sujeto: un lugar. La respuesta es sobre aquello que hay de sintomático en la estructura familiar y tiene que ver con la verdad de la pareja familiar. El juego²⁵ en el análisis con niños estructura el fantasma, fija el fantasma allí donde había eso detenido 'donde eso era'. El análisis le dará la dimensión, la posibilidad de existencia de una apuesta, de constituirse, ya no como un puro objeto para el deseo del Otro, sino la **posibilidad de hacer un relato**.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos intentado mostrar, de un modo sintético, el surgimiento del concepto “niño”, los primeros planteos respecto del psicoanálisis de niños, y las relaciones con la pedagogía en el interior del psicoanálisis. De hecho, hemos podido señalar que, desde los inicios del psicoanálisis con niños, éste estuvo fuertemente relacionado con la educación. Es más, como veíamos las primeras mujeres en practicar el psicoanálisis en las curas de niños provenían de ámbitos relacionados o directamente vinculados con la educación. La relación entre el niño y el psicoanálisis deriva de una historia que comienza en la modernidad con el concepto niño. Ahora bien, ¿qué fue lo

²⁵ Para Lacan el juego es un fantasma, tornado inofensivo y conservado en su estructura.

que sucedió, desde entonces hasta hoy? Es evidente que dar cuenta de esa pregunta ameritaría afinar muchísimo para realizar afirmaciones, mostrando en cada situación qué fue lo que se terminó realizando. Y si bien dicho rastreo excede el presente trabajo, en términos muy generales, es posible decir que se produjo **una desviación fuerte de los postulados freudianos y se acabó psicologizando esos fundamentos**. Nociones tales como: sexualidad infantil, Complejo de Edipo, Complejo de Castración, fases de la evolución psicosexual, entre otras tantas, derivaron en **postulados evolutivos**. Evidentemente los propios textos de Freud permitían ya dicha lectura, vale decir, se leyó al “Freud evolutivo, biológico”. Pero también, Freud en 1937 (FREUD 1976f) nos advirtió de las tres profesiones imposibles: educar, gobernar y curar. ¿Imposible en qué sentido? En el sentido de que, en términos freudianos, hay “algo” del sujeto que no se deja educar, ni gobernar, ni curar.²⁶

Sin embargo, dentro del propio psicoanálisis se ha contribuido a los ideales de independencia, autenticidad, salud, amor al prójimo, a un punto de llegada (evolutivo, progresivo, madurativo) que desconoce la difícil conciliación entre el amor y el deseo, la pulsión de muerte y el malestar del sujeto en la cultura. Es así, que se han desestimado las enseñanzas de Freud que, a través de sus escritos, insistió sobre la imposibilidad adaptativa del sujeto, hasta el final de su vida; o las de Lacan cuando nos advierte que el saber del psicoanálisis debe permanecer disjunto del saber de la ciencia.

Como hemos visto, desde los planteos de AF, y sus seguidores, se desprende la posibilidad del “niño sano”, a partir de comprender la existencia de un desarrollo libidinal y yoico que deriva en una promesa de vida genital y constancia objeto. De allí, se derivó el campo hacia la educación, la pediatría, la crianza. Es más, insistió en la necesidad de conferirle al análisis un rol pedagógico. Vale decir, el psicoanálisis se convertiría en una forma nueva y mejorada de la pedagogía.

Por su parte, MK comprendió que el análisis con niños era el lugar de la exploración psicoanalítica, del funcionamiento psíquico desde el nacimiento. Es más, entiende que el sujeto produce una neurosis casi como una creación subjetiva.

También hemos indicado, que las posiciones tomadas por MK y Lacan han posibilitado una importante defensa frente a los discursos dominantes de un ideal de

²⁶ Sobre esta temática ver: de Lajonquiére, 1999.

ciencia positivista, que culminan fagocitando, muchas veces, los discursos que se encuentran en los bordes, como es el mismo psicoanálisis.

El niño sano que se ha pretendido posible deviene de esa larga historia que parte de la modernidad con los cambios en las sociedades industriales, el “progresivo avance” de la ciencia que acabó constituyéndose en las construcciones psicológicas, médicas y pedagógicas de nuestros tiempos. Es decir, que la cultura construyó su idea de niño y las relaciones de éste con los padres y las instituciones.

No obstante, desde Lacan “lo niño” entendido como “el niño”, en tanto que sujeto en relación con un discurso familiar, y “lo infantil” en tanto irrupción de algo del orden de lo subjetivo (más allá de la edad cronológica), posibilita un abordaje diferente. Lo posible niño se desprende de considerar al sujeto como efecto del discurso particular de su propia historia, y el análisis posibilitará la apuesta de realizar un relato.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURI, A. (1996): *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. Bs. As., Paidós,
- ARIEL, A. (1990): "Psicoanálisis con niños. Juego e interpretación". En: Ariel, A., D. Laznik y colaboradores (1990): **Seminario de Psicoanálisis para graduados. La interpretación. Ciclo II. Problemas clínicos en la transferencia**. Bs. As., Editorial Estilos.
- ARIÉS, PH. (1986): **El tiempo de la historia**. Bs. As., Paidós.
- _____. (1987): **El niño y la vida familiar en el antiguo régimen**. Bs. As., Alfaguara.
- BADINTER, E. (1981): **¿Existe el amor maternal?** Bs. As., Paidós.
- BANKS-LEITE, L. Y DE SOUZA, R. M. (2000): "O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial. En: Banks-Leite, L y Galvao, I (org): **A Educação de um Selvage. As experiências pedagógicas de Jean Itard**. San Pablo, Cortez Editora: pp.57-81.
- BEHARES, L. (2004a): "Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la 'fantasía' didáctica" En: Behares, L. (2004) (director): **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Montevideo, Psicolibros Waslala, pp.11-30.
- _____. (2004b): "Materialidades del saber en didáctica a partir del concepto de 'transposición'". En: Behares, L. (2004) (director): **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Montevideo, Psicolibros Waslala, pp. 31-64.
- _____. (2005a): **Acontecimiento didáctico. Un sistema nada simple para su escucha y análisis**. Montevideo. (inédito).
- _____. (2005b): "Didáctica Moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuesta?". En: Behares, L. y S. Colombo de Corsaro (2005) (Comps.): **Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza**. Montevideo, Departamento de Publicaciones de la F.H.C.E., pp. 9-15.
- BLOCH, M. (1987): **Introducción a la historia**. México, Fondo de Cultura Económica.
- BORDOLI, E. (2004): "Didáctica: ¿tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática". En: Behares, L. (2004) (director): **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Montevideo, Psicolibros Waslala, pp. 65-84.
- COMENIO, J.A. (1922): *Didáctica Magna*. Madrid, Editorial Reus.

DE LAJONQUIERE, L. (1999): **Infancia e Ilusión (Psico)Pedagógica. Escritos de Psicoanálisis y Educación.** Bs. As. Nueva Visión.

_____. (2000): "Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças". En: Banks-Leite, L y Galvao, I (org): **A Educação de um Selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard.** San Pablo, Cortez Editora, 2000, pp.105-116.

DESCARTES, R. (1998): **Discurso del método.** Barcelona, Edicomunicación.

_____. (1980): *Meditaciones Metafísicas.* En: *Obras Escogidas.* Bs.As., Charcas.

FERNÁNDEZ, A.M. (2004): "Un estudio sobre el lugar del Saber científico y el Saber enseñado en la didáctica". En: Behares, L. (2004) (director): **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber.** Montevideo, Psicolibros Waslala, 85-122.

_____. (2005): "¿Qué de la transferencia en el acontecimiento didáctico? Amor y Saber en la imparidad subjetiva". En: Behares, L. y S.Colombo de Corsaro (2005) (Comps.): **Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza.** Montevideo, Departamento de Publicaciones de la F.H.C.E., pp. 37-45.

_____. (2006): "Si de actualizaciones se trata: ¿Qué nos enseña sobre el saber y el aprendizaje un antiguo discurso con más de dos mil años? En: **XVII Jornadas uruguayas de psicología. Múltiples miradas acerca de niños/as y adolescentes del Uruguay de hoy.** WWW.sociedadpsicologia@adinet.com.uy.

FIGUEIREDO, L. C. (1992): **A invenção do psicológico.** Quatro séculos de subjetivação. San Pablo, Editora Escuta.

FOUCAULT, M. (2002): **La hermenéutica del sujeto.** México, Fondo de cultura económica.

FREUD, A. (1999): "La relación entre fantasías de flagelación y un sueño diurno". En: **Colección Diva.** No. 9, marzo de 1999.

_____. (1951): **Psicoanálisis del niño.** Bs. As. Editorial Imán.

_____. (1980): **El yo y los mecanismos de defensa.** Bs. As. Piados.

FREUD, S. (1976a): "Tres ensayos de teoría sexual". En: J. Strachey (comp.) **Sigmund Freud Obras Completas.** Bs. As., Amorrortu Editores. Tomo VII, pp. 109-121.

_____. (1976b): "Sobre las teorías sexuales infantiles". En: J. Strachey (comp.) **Sigmund Freud Obras Completas.** Bs. As., Amorrortu Editores. Tomo IX, pp. 183-201.

_____. (1976c): “Análisis de la fobia de un niño de cinco años”. En: J. Strachey (comp.) **Sigmund Freud Obras Completas**. Bs. As., Amorrortu Editores. Tomo X, pp. 7-117.

_____. (1976d): “Pegan a un niño. Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales”. En: J. Strachey (comp.) **Sigmund Freud Obras Completas**. Bs. As., Amorrortu Editores. Tomo XVII, pp. 173-200.

_____. (1976e): “Más allá del principio de placer”. En: J. Strachey (comp.) **Sigmund Freud Obras Completas**. Bs. As., Amorrortu Editores. Tomo XVIII, pp. 1-61.

_____. (1976f): “Análisis terminable e interminable”. En: J. Strachey (comp.) **Sigmund Freud Obras Completas**. Bs. As., Amorrortu Editores. Tomo XXIII, pp. 211-253.

KLEIN, M. (1971a): “Los estadios precoces del complejo de Edipo”. En: **Contribuciones al Psicoanálisis**. Bs. As. Hormé, 1971.

_____. (1971b): “La importancia de la formación del símbolo en el desarrollo del niño”. En: **Contribuciones al Psicoanálisis**. Bs. As. Hormé, 1971.

_____. (1971c): “El psicoanálisis de niños”. En: **Contribuciones al Psicoanálisis**. Bs. As. Hormé, 1971.

_____. (1987): **Envidia y gratitud**. Bs. As. Hormé.

LACAN, J. (1975): **La Familia**. Bs. As., Editorial Axis.

_____. (1995a): **Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud**. Bs. As., Paidós.

LACAN, J. (1995b): **Seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica**. Bs. As., Paidós, 1995.

_____. (1995c): **Seminario 3. Las Psicosis**. Bs. As., Paidós.

_____. (1997): **Seminario 4. La relación de objeto**. Bs. As., Paidós.

_____. (1996): **Seminario 5. Las formaciones del inconsciente**. Bs. As., Editorial Paidós, 1996.

_____. (1958-59): **Seminario 6. El deseo y su interpretación**. (inédito). Versión de la EFBA.

_____. (1969): “Dos notas sobre el niño”. En: **Intervenciones y textos 2**. Bs. As., Manantial.

_____. (1988): “Conferencia en Ginebra sobre el síntoma”. En: **Intervenciones y textos 2**. Bs. As., Editorial Manantial, 1988, pp. 115-144.

LANE, H. (1984): *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid, alianza Editorial, 1984.

ROUDINESCO, E. (1998): **Historia del Psicoanálisis en Francia. La batalla de cien años**. Madrid, Fundamentos.

_____; M. PLÖN: (1997): *Diccionario de psicoanálisis*. Bs. As. Paidós.

SOUVAL, M. (2004): “Reportaje a Marie-Claude Thomas”. En: *Fort-Da. Revista de psicoanálisis con niños*. WWW.psiconet.com.

THOMAS, M-C. (2006): “Temple-Cyborg. Una filosofía muy menor”. En: *Me cayó el veinte. Revista de Psicoanálisis*. No. 12, École Lacanienne de Psychanalyse, México, 2006.

VILLALBA, A. (2005): “La sublimación, ese afán tan doloroso como imposible”. En: Behares, L. y S. Colombo de Corsaro (2005) (Comps.): *Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza*. Montevideo, Departamento de Publicaciones de la F.H.C.E., pp.103-106.

YOUNG-BRUEHL, E. (1991): *Anna Freud*. Bs. As., Emecé editors.

ANA MARÍA FERNÁNDEZ

Lic. en Psicología, Lic. en Lingüística, Maestranda en Psicología y Educación, Psicoanalista.

Miembro de la Línea de Investigación "Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad", dirigido por el Prof.

Luis Behares, (Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR, Montevideo-Uruguay).

(005982) 707-4078

E-mail: amfernandezc@adinet.com.uy

Artigo recebido em: 25/09/2006
Artigo para publicação em: 27/12/2006